

Godwin Lämmermann/Birte Platow (Hrsg.)

Evangelische Religion – Didaktik für die Grundschule

UNIA

Cornelsen

SCRIPTOR

Projektleitung: Gabriele Teubner-Nicolai, Berlin
Redaktion: Anja Sieber, Berlin
Reihengestaltung: zweiband.media, Berlin
Umschlaggestaltung: Magdalene Krumbeck, Wuppertal
Layout/technische Umsetzung: Ludger Stallmeister, Wuppertal



www.cornelsen.de

Die Links zu externen Webseiten Dritter, die in diesem Titel angegeben sind, wurden vor Drucklegung sorgfältig auf ihre Aktualität geprüft. Der Verlag übernimmt keine Gewähr für die Aktualität und den Inhalt dieser Seiten oder solcher, die mit ihnen verlinkt sind.

1. Auflage 2014

© 2014 Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu den §§ 46, 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden.

Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Druck: CPI – Clausen & Bosse, Leck

K-1501142

ISBN 978-3-589-16306-9



Inhalt gedruckt auf säurefreiem Papier aus nachhaltiger Forstwirtschaft.

1.2 Entwicklung der Religiosität und des Gottesbildes

Elisabeth Naurath

1.2.1 Kindliches Denken und Wahrnehmen

Moritz: „Hat Gott wirklich alle Kinder lieb?“

Mutter: „Ja, ich denke schon. Wie kommst du denn auf diese Frage?“

Moritz: „Das Lied haben wir heute gesungen. Aber den Marcel auch? Hat er den auch lieb? Der ist so fies. Das muss Gott doch merken. Er hat mit Absicht meine Trinkflasche kaputt gemacht! Voll mit Absicht!“

Mutter: „Ja, das war absolut nicht in Ordnung. Aber was meinst du denn selbst? Hat Gott den Marcel lieb oder eher nicht?“

Moritz: „Ich weiß nicht. Ich mag ihn nicht. Gar nicht. Der ist nicht mein Freund und wird es auch nicht. Aber Gott sieht das wohl anders.“

Mutter: „Wie? Gott sieht das anders?“

Moritz: „Naja, Gott mag ihn wahrscheinlich. Jedes Lebewesen ist eine Persönlichkeit. Das heißt, dass jeder Mensch und jedes Tier anders ist.“

Mutter: „O, das hört sich aber sehr klug an. Wie meinst du das denn?“

Moritz: „Weiß auch nicht. Aber Gott mag ihn.“

Dieser kurze Dialog (als sogenanntes ‚Tür-und-Angel-Gespräch‘ geführt und im Anschluss hieran notiert) zwischen dem neunjährigen Moritz und seiner Mutter zeigt deutlich, dass sich Grundschulkinder grundlegende theologische Fragen stellen und eigene Antworten zu entwickeln suchen. Der im Religionsunterricht vermittelte Liedtext „Gott hat alle Kinder lieb“ widerspricht der ethischen Perspektive des Grundschülers. Aufgrund eines erlebten Unrechts mit einem Mitschüler stößt sich das Gerechtigkeitsverständnis des Jungen an dieser quasi ‚allversöhnenden‘ Zusage. Seine durchaus berechtigten Gefühle der Abneigung und Wut, die mit einer theologischen Generalamnestie im Sinne eines ‚Gott-hat-uns-alle-lieb-Denkens‘ unvereinbar sind, wollen die Mutter zu einer Stellungnahme herausfordern. Deren Haltung wiederum lässt ihrem Sohn die Offenheit, eigene Antworten auf der Basis seiner Sichtweisen und Denkstrukturen zu entwickeln.

Spannend ist daraufhin die unerwartete Äußerung des Neunjährigen, dass jedes Lebewesen eine Persönlichkeit besitze und damit einzigartig sei. Woher diese Einstellung kommt, bleibt offen. Deutlich wird jedoch, dass sie grundsätzlicher Natur ist und der Junge eigenständig diese durchaus erfahrungsbezogene Erkenntnis, dass alle Menschen und sogar auch alle Tiere anders und damit besonders sind, auf Gott übertragen wird. Der Begrün-

dungszusammenhang ist hierbei noch relativ vage gehalten, doch immerhin so, dass der Grundschüler im Blick auf Gott von einer eigenen Denkkategorie spricht, indem Gott Werturteile zugeschrieben werden, die über den situativen Kontext hinauszugehen scheinen.

Theologisch betrachtet geht es bei dem Gespräch um Fragen der Ethik wie auch der Anthropologie bzw. Schöpfungstheologie, die der Grundschüler für sich zu klären sucht. Später wird deutlich, dass er seine Einschätzung zur Einzigartigkeit aller Lebewesen durch die Beschäftigung mit seinem Wellensittich-Pärchen gewonnen hat. Selbstverständlich ist darüber hinaus anzunehmen, dass Einflüsse (religiöser) Bildung eine zusätzliche Rolle spielen, wie beispielsweise das Kennenlernen des Liedes im Religionsunterricht oder auch eine Elternbeziehung, die derartige Fragen erlaubt bzw. kindliches Theologisieren ermöglicht. Die Komplexität und auch Individualität der Entwicklung des kindlichen Gottesbildes zeigt sich daran, dass Einflüsse der Sozialisation (Religion, Kultur, Bildungshintergrund, Sprachfähigkeit, Geschlecht usw.) religiöse Gefühle, Gedanken, Einstellungen und Haltungen entscheidend prägen.

Forschungsgeschichtlich konnte gezeigt werden, dass insbesondere die Beziehungsqualität des Kindes zu seinen ersten Bezugspersonen evidente Einflüsse auf die Entwicklung des Gottesbildes hat (FRAAS 1993). In Anknüpfung an die Persönlichkeitspsychologie E. ERIKSONS geht Entwicklung mit der Bewältigung von Krisen einher, die sich für die frühkindliche Phase in der Polarität von Grundvertrauen versus Grundmisstrauen abspielt. Weiterführend war insbesondere, die Qualität der kindlichen Beziehungen als enge Korrelation der Eltern-Images zur Entwicklung des Gottesbildes zu sehen, wenngleich die Theorien zur Identität(sbildung) heute weiterentwickelt wurden.

Auch die Erkenntnisse der Bindungsforschung (nach D.W. WINNICOTT) wurden in Untersuchungen zur Gottesbildentwicklung integriert, indem insbesondere A.-M. RIZZUTO (1979) mit dem Begriff der Gottesrepräsentanz (*God representation*) die eigenständige als bedeutsam erfahrene Beziehung(erfahrung) des Menschen zu Gott in eine eher emotionale Beziehungsdimension (*image of God*) und eine gedankliche Gottesvorstellung (*concept of God*) differenzierte. Obwohl eine emotionspsychologische Klärung der Entwicklung von Religiosität noch weitgehend aussteht, wird doch an den Beispielen deutlich, dass die religiöse Entwicklung immer auch in Abhängigkeit zur emotionalen Entwicklung zu sehen ist. Auch der Interdependenzzusammenhang von eher kognitiv bestimmten Gottesvorstellungen und gefühlten Gottesbildern bedarf daher weiterer Forschung.

Mit der Intention einer Professionalisierung der Religionslehrkräfte wurde für die Religionspädagogik der letzten Jahrzehnte (insbesondere nach der sogenannten empirischen Wende) die Rezeption entwicklungspsychologischer Erkenntnisse unumgänglich. Hier drehte es sich insbesondere um folgende Fragen:

- Wie entwickelt sich Religiosität?
- Müssen bzw. können wir die Entwicklung von Religiosität und den Glauben unterscheiden?
- Wie verändert sich Religiosität im lebensgeschichtlichen Verlauf?
- Wo sind die Schnittstellen von religions- und entwicklungspsychologischer Forschung?
- Kann man altersbedingte Strukturen der religiösen Entwicklung annehmen, die beispielsweise zur Unterrichtsplanung relevant und hilfreich sind?

Die kognitiv ausgerichtete Entwicklungspsychologie nimmt an, dass es neben individuellen Veränderungsprozessen Strukturen der menschlichen Entwicklung gibt, die verallgemeinerbar, ja sogar von universaler Geltung seien. Das aber bedeutet, dass es für jedes Alter typische Muster gibt, wie Kinder denken (kognitive Entwicklung), wie sie sich die Welt vorstellen (Entwicklung des kindlichen Weltbildes), wie sie moralisch urteilen (Entwicklung des moralischen Urteils), und wie sie nach Gott fragen bzw. religiöse Deutungen vornehmen (Entwicklung des religiösen Urteils). Insofern ist eine entwicklungspsychologische Aus- bzw. Fortbildung für alle erzieherischen und pädagogischen Handlungsfelder nicht nur sinnvoll, sondern geradezu grundlegend. Dies gilt auch für den Bereich der religiösen Entwicklung – auch wenn die religiösen Dimensionen des Menschseins in den Erziehungswissenschaften erst zunehmend in den Blick kommen und in vielen Lexika und Handbüchern noch fehlen.

Gegenwärtig werden in religionspädagogischen Diskursen eher heuristische Modelle gesucht, um Phänomene von Religiosität und Spiritualität (im Sinne gelebter Religion) zu erforschen und zur Sichtung einer subjektorientierten Religionsdidaktik konstruktiv einzubeziehen. Indem man die kognitiv-strukturalistischen Theorien der Entwicklungspsychologie rezipierte, war jedoch lange Zeit die Kognitionspsychologie für die Religionspädagogik leitend und nützlich. Mithilfe ihrer Strukturschemata konnte man überindividuelle Muster der moralischen und religiösen Urteilsfindung in Anspruch nehmen, die im Umgang mit Heranwachsenden zu bedenken und zur schülerbezogenen Unterrichtsplanung heranzuziehen sind.

Entwicklungs-
psychologie

1.2.2 Kognitiv-strukturalistische Entwicklungstheorien

Können sich Erwachsene in kindliches Denken hineinversetzen? Ist es möglich, dass eine Religionslehrerin bei ihrer Unterrichtsvorbereitung Antworten der Kinder vorweg-denkt, wenn es beispielsweise um das Verstehen einer biblischen Geschichte geht? Oder müssen wir als Lehrende nicht eher davon ausgehen, dass uns die Assoziationen und die deutlich zutage tretenden Unterschiede der Vorstellungen und Sichtweisen der Kinder erstaunen werden?

Heutiger Religionsunterricht braucht zum einen Offenheit für die Subjekte des Lernens im Sinne eines ‚forschenden Lehrens‘ (vgl. den Beitrag zur Theologie der Kinder, S. 29 f.), zum anderen aber auch entwicklungspsychologisches ‚Know-how‘, um die Entwicklung des Denkens und Urteilens strukturieren, absehen und letztlich konstruktiv, d.h. auch adäquat fördernd mit Unterschieden umgehen zu können.

Entwicklung
des Denkens

J. PIAGET und die Entwicklung des Denkens

Hilfreich ist hierbei zunächst das durch den Begründer der Kognitionspsychologie J. PIAGET (1896–1980) entwickelte ‚Interaktionistische Modell‘: Gemeint ist, dass die anthropogenetische Entwicklung (also das ‚Werden eines Menschen‘ aus entwicklungspsychologischer Sicht) in einem wechselseitigen Einfluss von Subjekt und Objekt stattfindet, d. h.

... das Subjekt nimmt interaktiv und konstruktiv an seiner Subjektwerdung teil.

(NAURATH 2005, 78)

Weder sind also im Sinne des exogenen Verständnisses allein die gesellschaftlichen Umstände bzw. Lebenskontexte dafür bestimmend, wie sich ein Mensch entwickelt, noch im Sinne des endogenen Verständnisses die Anlagen, die ein Mensch unabhängig von allen Erfahrungen mitbringt. Vielmehr ist von einem Zusammenwirken und gegenseitigen Beeinflussen der äußeren wie auch inneren Einflüsse auszugehen, so dass ein Mensch ständig seine Wirklichkeit konstruiert und hierbei auch selbst verändernd auf die Umstände einwirkt.

PIAGETS Forschungen zur genetischen Epistemologie (zur Entwicklung der menschlichen Erkenntnis) begründeten daher eine neue Sichtweise auf das Kind (vgl. zum Folgenden NAURATH 2009, 44 f.):

Ein heranwachsender Mensch setzt sich konstruktiv mit seiner Umwelt auseinander und verändert durch aktives Handeln seine Erkenntnisstrukturen.

Diese Denkprozesse kann man sich mithilfe des Bildes einer Wippe vorstellen:

- auf der einen Seite das Subjekt mit seinen bereits erworbenen Erkenntnisstrukturen,
- auf der anderen die Welt der Objekte, der neuen Erfahrungen, die das erkennende Subjekt zunächst herausfordern, um nicht zu sagen: überfordern.

Ziel der Äquilibration als Selbstregulierungsprozess ist nun, das Gleichgewicht zwischen Assimilation (d.h. Neues wird immer an bereits aufgebaute Strukturen angeglichen) und Akkommodation (vorhandene Erkenntnisstrukturen werden durch die assimilierten Elemente modifiziert) wiederherzustellen.

Der Widerstand der Phänomene und Erfahrungen, wenn also die Assimilation an die vorhandenen Erkenntnisstrukturen nicht gelingt, führt quasi zur Weiterentwicklung des Denkens: Die Struktur des Denkens liegt dann auf einem qualitativ höheren Niveau! Während es Grundschulkindern im konkret-operationalen Stadium (ca. 7–11 Jahre) bereits möglich ist, Denkhandlungen (Operationen) aufgrund konkreter Anschauung durchzuführen, d.h. logische Zusammenhänge zu erkennen, befindet sich das Kleinkind (0–3 Jahre) im sensomotorischen Stadium (einfache Wahrnehmung im Blick auf sich entwickelnde Fähigkeiten des Bewegungsapparats) und das Vorschulkind (3–6 Jahre) im präoperationalen (erfahrungsbezogenen) Stadium. Erst wenn sich das Denken allmählich von der konkreten Wahrnehmungs- und Anschauungsebene löst, spricht man von der Fähigkeit zu logischem und abstraktem Denken (der formal-operationalen Stufe ab ca. 12 Jahre).

Da die Darstellung der kindlichen Denkentwicklung in einem Stufenschema wegen ihrer inhärenten Hierarchie, die eine Weiterentwicklung immer auch als eine Höherentwicklung auffasst, häufig kritisiert wurde, spricht man heute eher von Phasen, wobei keine Phase im Sinne einer Formel ‚ $n+1$ ‘ übersprungen werden kann und demzufolge der Unterricht Anreize zur Entwicklung hin zur nächsten Phase geben sollte.

L. KOHLBERG und die Entwicklung des moralischen Urteils

Auch das Urteilsvermögen ist an denkerische Fähigkeiten geknüpft. So liegt es nahe, in Analogie zur Denkentwicklung ein Strukturschema für die Genese des moralischen Urteils anzunehmen. In Anknüpfung an die Untersuchungen PIAGETS eruierte L. KOHLBERG (1927–1987) eine Struktur der Moralentwicklung, indem er mittels einer ‚klinischen Befragung‘ die Begründung

*Entwicklung des
moralischen Urteils*

der Urteile verglich und zuordnete. Klinische Befragung meint methodisch bei KOHLBERG, dass (insbesondere männlichen) Klienten eine Dilemma-Geschichte vorgetragen wurde und diese sich zu einem begründeten Urteil entschließen sollten. Wichtig ist hierbei zu sehen, dass es um einen kognitiven Akt, d. h. nicht um moralische Einschätzungen geht, nicht um Haltungen (bzw. Gefühle) oder konkrete Verhaltensweisen, sondern um die Beurteilung einer meist sehr alltagsfernen Konfliktsituation. Hierbei wird auch nicht die inhaltliche Wertung des Urteils betrachtet, sondern allein die Argumentationsstruktur, die Rückschlüsse auf zugrunde liegende Kriterien der Urteilsfindung zulässt.

Einen hohen Bekanntheitsgrad hat das sogenannte ‚Heinz-Dilemma‘, dessen Ehefrau lebensbedrohlich erkrankt war. Nur ein bestimmtes Medikament sollte ihr Hilfe versprechen. Als sich jedoch der Apotheker weigerte, Heinz das Medikament zu einem Preis zu geben, den dieser bezahlen konnte, entschied sich Heinz zum Diebstahl des Medikaments. Ist diese Entscheidung gerechtfertigt oder nicht? Begründe dein Urteil!

Die Antworten der Probanden vergleichend, strukturierte KOHLBERG die Entwicklung des moralischen Urteils in drei Niveaus (mit jeweils zwei differenzierten Stufen), die hier nur grob skizziert werden können (NAURATH 2005, 839):

1. Auf dem ersten Niveau (präkonventionelle Moral) orientiert sich ein Mensch an Autoritäten, die mit Bestrafung bzw. Belohnung auf das Handeln reagieren könnten, d. h. zum Beispiel: Heinz soll das Medikament nicht stehlen, um nicht ins Gefängnis zu kommen.
2. Auf dem zweiten Niveau (konventionelle Moral) urteilt ein Mensch so, dass er sich an den geltenden Normen und Regeln (Konventionen) seines gesellschaftlichen Bezugssystems ausrichtet, d. h. zum Beispiel: Heinz soll nicht stehlen, weil die Gesetze dies verbieten und die Wahrung der Gesetze unsere Gesellschaft vor Chaos schützen.
3. Auf dem dritten Niveau (postkonventionelle Moral) wird nun das gesellschaftliche System selbst kritisch hinterfragt, insofern es gilt, ein höheres moralisches Prinzip wie Gerechtigkeit, Frieden, Bewahrung des Lebens usw. zu erreichen; d. h. zum Beispiel: Heinz darf das Medikament stehlen, denn ein Menschenleben zu retten ist moralisch besser als ein Gesetz einzuhalten.

Deutlich zeigt sich an KOHLBERGS Strukturierung, dass der Entwicklungsgedanke eng an eine Abstrahierung bzw. Prinzipienorientierung geknüpft ist, die offensichtlich vorrangig auf Äußerungen männlicher Probanden basiert. In der Folgezeit löste eine kritische Sichtung dieser unter Ideologieverdacht stehenden Theorie einen angeregten Diskurs aus der Perspektive der feministischen Ethik (insbesondere durch KOHLBERGS Mitarbeiterin C. GILLIGAN, *Die andere Stimme*, 1982) und eine intensive empirische Erforschung und Ausdifferenzierung des Modells aus.

F. OSER/P. GMÜNDER und die Entwicklung des religiösen Urteils

In enger Anlehnung an die Erkenntnisse KOHLBERGS wurde auch die Entwicklung des religiösen Urteils erforscht, wobei es der Entwicklungspsychologie gelungen ist, Strukturen einer überindividuellen Entwicklung von (kognitiv bestimmter) Religiosität aufzuzeigen. Auch wenn Religiosität ein sehr weiter Begriff ist, der selbstverständlich emotionale Dimensionen – auch im Sinne einer Verarbeitung lebensgeschichtlicher Erfahrungen – einzubeziehen hat, kann man doch davon ausgehen, dass der Schüler in Anlehnung an die Denkentwicklung aktiv religiöse Erkenntnisstrukturen herausbildet, die ihm helfen, religiöse Urteile zu fassen und argumentativ zu begründen.

Um den Gottesbegriff weit zu fassen, sprechen OSER/GMÜNDER in ihrer Theorie des religiösen Urteils (1984) von dem ‚Ultimaten‘ als dem letzten Grund menschlicher Anbindung oder dem Letztgültigen, dem Unbedingten und Transzendenten. Entscheidend ist für sie nicht, ob oder in welcher Weise geglaubt wird, sondern wie religiöse Urteile entstehen. Hierbei orientieren sie sich methodisch an der klinischen Befragung KOHLBERGS mit Dilemma-Geschichten:

Das berühmte Paul-Dilemma veranschaulicht, dass der Konflikt des religiösen Urteilens weder kognitiv noch moralisch, sondern nur in einer umfassenden Beziehung (von Denken, Sprechen, Fühlen und Handeln) zu einem Letztgültigen geschehen kann. Die Zuordnung in ein strukturge-netisches Phasenmodell geschieht nicht aus inhaltlichen Gründen, sondern unabhängig davon aufgrund der Begründungsform des Urteils: Nämlich wie die Verhältniszuschreibung der Autonomie des Menschen zur Autonomie eines Ultimaten (in Bezug auf die Gegensatzpaare Heiligkeit – Profanes, Transzendenz – Immanenz, Freiheit – Abhängigkeit, Sinn – Absurdität, Vertrauen – Angst, Dauer – Vergänglichkeit und Unerklärliches – funktional Durchschaubares) beschaffen ist.

Religiöses Urteilen am Beispiel des ‚Paul-Dilemmas‘:

Paul, ein junger Arzt, befindet sich in einer lebensbedrohlichen Situation aufgrund eines Flugzeugabsturzes, so dass er zu Gott betet und verspricht – falls er überlebt – seine geplante Zukunft mit Heirat und gut bezahlter Klinikstelle aufzugeben und sein Leben für Menschen in der Dritten Welt einzusetzen. Nachdem er gerettet wurde und zudem für eine aussichtsreiche Stelle ausgewählt wurde, steht er im Konflikt einer Entscheidung.

Das Stufenmodell von OSER/GMÜNDER beschreibt folgende fünf Niveaus, wobei eine Vorstufe als vorreligiöse Haltung angenommen wird:

- Das Kind kann auf Phase Null noch nicht zwischen verschiedenen Wirklichkeiten unterscheiden und daher keine religiösen Urteile fällen. Vergleichbar dem moralischen Niveau bei KOHLBERG ist die Strafvermeidung die Motivation des religiösen Urteils auf Phase 1, wobei der Mensch in absoluter Abhängigkeit (Heteronomie) zu einem autonom vorgestellten Gott (bedingt durch das Gefühl des unbedingten Angewiesenseins auf die Eltern im frühen Kindesalter) steht.
- Sowohl Rationalität als auch Autonomie des Menschen haben zugenommen, wenn auf Phase 2 konditional (in einer Wenn-dann-Struktur) geurteilt wird. Im Sinne eines ‚do ut des‘ wird mit Gott verhandelt, werden Leistungen und Verzichtszusagen versprochen, um im Gegenzug Bitten erfüllt zu bekommen. Die Möglichkeit der Beeinflussbarkeit Gottes zeigt, dass die Eigenständigkeit des Subjekts stärker in den Blick kommt.
- Diese Entwicklung hat sich auf Phase 3 dann deutlich fortgesetzt: Hier sieht sich der Mensch in Unabhängigkeit zu Gott und schließt die Möglichkeit eines Handels aus. Grund hierfür kann sein, dass auf der zweiten Stufe zunehmend die vermeintliche Beeinflussung bzw. Bestechlichkeit Gottes als ein religiöser Irrtum realisiert wird.

Welche religionspädagogische Relevanz kommt diesem Entwicklungsmodell zu? Wie BUCHER und OSER empirisch zeigen konnten (BUCHER/OSER 1987), hat die strukturgenetische Theorie zur religiösen Entwicklung für die Arbeit mit biblischen Texten weitreichende Folgen: So hat auch die Kommunikationswissenschaft die aktive Rolle des Empfängers (Rezipienten) von Botschaften herausgestellt und damit die Rede von einer objektiv gesetzten Bedeutung eines Textes (Sender) kritisch hinterfragt. Die in der Literaturwissenschaft entwickelte Rezeptionsästhetik betont die schöpferische Aktivität eines Subjekts beispielsweise beim Lesen: Die Rezipienten lesen einen Text so, dass dieser immer in den eigenen Sinn- und Verstehenshintergrund eingepasst werden kann. So konnte BUCHER (BUCHER 1987) verifizieren, dass es beispielsweise Menschen in den ersten Phasen des religiösen Urteils noch nicht möglich ist, die neutestamentliche Parabel von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1 ff.) so zu verstehen, dass sich ihr Bild von einem gerechten Gott in die Vorstellung einfügen lässt, dass alle Arbeiter unabhängig von ihrer Leistung (bzw. deren Dauer) den gleichen Lohn erhalten!

Stufen des Glaubens

JAMES W. FOWLER und die Stufen des Glaubens

Der Amerikaner J.W. FOWLER verknüpft das strukturgenetische Modell der Entwicklung des Denkens (PIAGET) und des moralischen Urteils (Kohlberg)

mit dem persönlichkeitspsychologischen Ansatz von ERIKSON. Damit nimmt er der Kritik eines reduktionistischen – da nur auf die kognitive Dimension begrenzten – Menschenbildes den Wind aus den Segeln. Deutlich wird dies an der Wahl seines Untersuchungsgegenstands und an seiner Methodik. FOWLER weitet den Rahmen, indem er vom Begriff des Glaubens ausgeht. Glaube (*faith*) ist für FOWLER weniger ein Substantiv als ein Verb, denn es sei vorrangig durch seine aktive, sinnschaffende (*meaning making*) Funktion zu verstehen:

In seinem Bestreben, uns auf diese letzten Bedingungen unserer Existenz hin auszurichten, umfasst der Glaube drei wichtige Formen des Konstruierens: 1. ein bestimmtes Muster des Erkennens (...); 2. ein bestimmtes Muster des Wertens (...); 3. ein bestimmtes Muster der Sinnkonstruktion. (FOWLER 1989, 81)

„*Faith*“ ist als „Lebensglaube“ (NIPKOW) eine Lebenseinstellung, die die ganze Person in ihrem Streben nach Sinn umfasst (theologisch: *fides qua creditur*) und abzugrenzen von „*belief*“ als einem Für-wahr-Halten bestimmter Glaubensinhalte (*fides quae creditur*). Entsprechend dem weit gefassten Glaubensbegriff glaubt jeder Mensch, unabhängig von seinem Alter, seiner religiösen oder konfessionellen Bindung oder Nichtbindung.

FOWLERS Herangehensweise ist methodisch nicht nur anspruchsvoll, sondern geradezu kompliziert. Uneindeutigkeiten in den Ergebnissen seiner Auswertungen sind vorprogrammiert, doch plausibel: So muss die Komplexität des Gegenstands „Glaube“ die Akzeptanz von vorläufigen, nur annäherungsweisen bzw. schwer zu kategorisierenden Ergebnissen einschließen. Methodisch arbeitete FOWLER so, dass er mit seinen Probanden halboffene Interviews von einer Dauer von 2,5 Stunden führte, in denen deren Leben, Schlüsselerlebnisse, Beziehungen, Werte, religiöse Erfahrungen und Deutungen zur Sprache kamen. Sein Ziel, universalisierbare Strukturen der Glaubensentwicklung (*faith development*) zu erkennen, verfolgte er, indem die Interviewpartner sowohl vom Alter, Geschlecht, religiöser Orientierung, beruflichem und sozialem Hintergrund her äußerst disparat gewählt wurden.

Sein Stufenschema unterteilt FOWLER in sechs Niveaus, wobei in einer Vorstufe „Erster Glaube“ (*primal faith*) dem Kind noch vor dem Spracherwerb eine Form von Glauben im Sinne von Vertrauen zugesprochen wird.

Es folgt Phase 1 des intuitiv-projektiven Glaubens: Da das Kind erst mit wachsendem Sprach-erwerb ein Wirklichkeitsverständnis entwickelt, das Phantasie und Reales unterscheiden kann, ist die religiöse Vorstellungskraft vorrangig durch die Einflüsse der nahen Bezugspersonen bestimmt. Religiöse Bedeutungen, aber auch Ängste sind noch wenig kommunizierbar und logisch.

Als Phase 2 gilt der mystisch-wörtliche Glaube: Die Offenheit der Kinder für (biblische) Geschichten, die sie in ihrem konkret-operationalen Denken wörtlich (noch nicht symbolisch) verstehen, gibt Impulse zu einem Blickwechsel, die Perspektive anderer einzunehmen und damit die bisherige Egozentrik beginnend zu überwinden. Mithilfe der Erzählungen bahnt sich gesellschaftliches, geschichtliches und Raum-Zeit-Vorstellungsvermögen an. Diese beiden Entwicklungsstufen herrschen vorwiegend in der Grundschule vor.

Denn die Phase 3 ergibt sich erst im Jugendalter mit dem ‚synthetisch-konventionellen Glauben‘: Diese für das Jugendalter charakteristische Phase schließt einerseits die Orientierung an vorgelebten Deutungen und Vorbildern ein und andererseits die Suche nach einer Verknüpfung (Synthese) für die eigene Person. Es liegt noch eine weitgehende Abhängigkeit von Autoritäten und mangelnde Kritikfähigkeit vor.

Es folgt in Phase 4 der ‚individuierend-reflektierende Glaube‘: Erst im späten Jugendalter ist die Fähigkeit zur Selbstreflexivität und kritischen Distanznahme gegenüber bisherigen Autoritäten und Traditionen möglich. Die Herausbildung eines Identitätsbewusstseins befähigt zur Selbstrelativierung als Bedingung dafür, Glaubensaussagen zu hinterfragen, biblische Geschichten zu entmythologisieren und zur Eigenverantwortlichkeit zu kommen.

Phase 5 spricht vom Verbindenden Glauben: Kennzeichen dieser Stufe ist die Kommunikations- und Dialogfähigkeit, die nicht vorschnell bewertet (Schwarz-Weiß-Malerei), sondern kontextuell denkt und nach Hintergründen und Bedingungen fragt. Der Wahrheitsbegriff wird relativiert. Der universalisierende Glaube in Phase 6 ist als höchste Stufe nahezu beispiellos (Mahatma Gandhi und Mutter Theresa werden genannt) und wird beschrieben als Phase der Auflösung jeglicher Egozentrik aus Liebe und höchster Ehrfurcht vor dem Sein (vgl. NAURATH 2005, 91).

Sowohl die inhaltliche Ausrichtung der Phasenabfolge FOWLERS, die christliche (bzw. protestantische) Akzente aufweist, als auch der nur hypothetische Charakter der höchsten Stufen widersprechen im Grunde dem Postulat, eine universal gültige Entwicklung des Glaubens zu konstatieren. Dennoch ist es FOWLER gelungen, divergierende Ansätze der entwicklungspsychologischen Erforschung menschlicher Religiosität zu vereinen, indem die Entwicklung von Rationalität und Denken nicht als einzige Richtschnur der religiösen Entwicklung fungiert.

Nimmt man allerdings aktuelle Forschungen zur kindlichen wie auch jugendlichen religiösen Entwicklung in den Blick, so fällt auf, dass:

- der kindlichen Entwicklung eine größere Wertschätzung entgegen gebracht wird, die mit einer deutlichen Weitung des Kompetenzbegriffs zugunsten der kindlichen Entwicklung einhergeht und gängige Schemata nicht selten als Defizitmodelle entlarvt;

- insbesondere Forschungen zur Genese einer, schon bei kleinen Kindern kompetenten Vermutung von Absichten, Meinungen und Gefühlen in anderen Personen (*theory of mind*) ein hohes Differenzvermögen belegt;
- die religiöse Entwicklung stärker als bisher auch in emotionaler Hinsicht akzentuiert werden muss und die Integration emotionspsychologischer Erkenntnisse erfordert;
- im Blick auf die Entwicklung des Gottesbildes zugrunde liegende Vorstellungen zur Religiosität wie auch Spiritualität deutlicher zu klären sind. Die Genese eines (nicht nur an die Altersentwicklung geknüpften) religiösen Wirklichkeitsverständnisses umfasst mehr Möglichkeiten als die auf kognitiven Urteilsfähigkeiten basierenden Strukturmuster bislang vermuten lassen.

1.3 Kinder als „Theologen“

Manfred L. Pirner

1.3.1 Theologisieren mit Kindern – ein Beispiel

Die Lehrerin hat in der letzten Stunde die Schüler aufgefordert, ihre Fragen, die sie zu Gott haben, aufzuschreiben. Diese Fragen hat sie nun auf große Zettel geschrieben in den Religionsunterricht mitgebracht. Sie lobt die Kinder, dass sie so tolle, interessante Fragen geschrieben haben, und kündigt an:

„In der heutigen Stunde wollen wir uns mit *einer* von euren Fragen beschäftigen, die mehrere von euch aufgeschrieben haben. Ich vermute deshalb, dass sie besonders wichtig ist.“

Sie legt vier Zettel in verschiedenen Leserichtungen auf den Boden im Sitzkreis. Auf jedem steht: „Gibt es Gott wirklich?“ Die Lehrerin wartet eine Weile und fragt dann: „Hast du dir diese Frage auch schon mal gestellt? Wann war das?“

Fast alle Schüler schildern Situationen, in denen sie sich diese Frage schon gestellt haben. Sie reichen von grundsätzlichen Bedenken, weil man Gott ja nicht sehen oder beweisen kann, bis zu Erfahrungen des Leids. Nach einer Gesprächsrunde fasst die Lehrerin die verschiedenen Aspekte zusammen und fährt fort:

„Nun stehen wir da mit unserer Frage. Wie bekommen wir eine Antwort? Hast du eine Antwort auf die Frage?“

Man merkt den Kindern an, wie sie ernsthaft überlegen, bevor sie sich melden und ihre Antwortversuche einbringen. Sie reichen von „Mein Opa hat gesagt ...“ über „Es gibt Menschen, die Gott schon erlebt haben“ bis zu „Gott gibt es, weil sonst hätte ja niemand die Welt erschaffen“. Auch skeptische Überlegungen kommen zur Sprache. „Ich glaube, es gibt keinen Gott, weil sonst würde es nicht so viel Leid auf der Welt geben.“